

Zur Tradierung in der Transformation - Woran knüpft die Habitustransformation an?

Thomsen, Sarah

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Thomsen, S. (2020). Zur Tradierung in der Transformation - Woran knüpft die Habitustransformation an? In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 2-3/2020* (S. 191-206). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.70907>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Zur Tradierung in der Transformation – Woran knüpft die Habitustransformation an?

1 Einleitung

Wenngleich die Perspektive auf Habitustransformationen keinesfalls ein Spezifikum dokumentarischer Forschung darstellt – allem voran kann sie als Teil eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses, genauer: des Bildungsdiskurses der bildungsorientierten Biographieforschung gelten¹ – so ist es doch kein Zufall, dass der Blick auf biographische Bildungsprozesse im Kontext dokumentarischer Forschung oftmals als Habitustransformation ausbuchstabiert wird.² Der Bezug auf den Habitus schließt dabei an die intensiven Auseinandersetzungen Ralf Bohnsacks und anderer dokumentarisch Forschender mit einer Vielzahl von Theorietraditionen,³ so auch Pierre Bourdieus Kulturosoziologie (vgl. etwa Bohnsack 2012 u. 2013), und dem Fokus auf das handlungsleitende Wissen an. Der Blick auf die Transformation des Habitus kann hingegen als spezifischer, durch ein erziehungswissenschaftliches Interesse motivierter Zuschnitt gelten, welcher – wenn die Transformation biographisch gedacht ist

-
- 1 Für erste Arbeiten aus dem Kontext der bildungsorientierten Biographieforschung, die den Habitus und dessen Transformation bildungstheoretisch fassen, siehe Koller (2002, 2009); Rieger-Ladich (2005); Wigger (2006). Viele weitere – zahlreiche davon aus dem Kontext dokumentarischer Forschung (s. FN2) – folgten.
 - 2 Für dokumentarische Forschungsarbeiten, die habitustransformationstheoretisch arbeiten, siehe Geimer (2010); Kramer et al. (2009 u. 2013); Rosenberg (2011 u. 2016); El-Mafaalani (2012); Maschke (2013); Kramer et al. (2013); Kramer (2013); Nohl et al. (2015); Helsper et al. (2018); Thomsen (2019).
 - 3 Zum Überblick über die Entstehungsgeschichte der Dokumentarischen Methode in Auseinandersetzung mit anderen qualitativen Methodologien und Theorietraditionen siehe Nohl et al. (2013).

und anhand der Lebensgeschichten von einzelnen Beforschten rekonstruiert wird – mit der konsequent kollektiven Konzeption des Habitus im Kontext der Dokumentarischen Methode (zumindest scheinbar) in ein Spannungsfeld tritt.

Im Folgenden gilt es zunächst, dieses hier in aller Kürze skizzierte Spannungsfeld von Dokumentarischer Methode und Bildungsforschung weiter zu ergründen und die Denkfigur eines an Akteur*innen gelagerten Habitus, wie sie ein biographietheoretisches Verständnis von Bildung mit sich bringt, zu diskutieren (Abschn. 2), um anschließend (Abschn. 3) aufzuzeigen, wie ein solcher Habitus grundlagentheoretisch und methodologisch gedacht werden kann; und wo und wie in diesem Verständnis von Habitustransformation schließlich der Aspekt der Tradierung ins Spiel kommt (3.1). Mit dem eingenommenen Blickwinkel auf die Rolle der Tradierung im Kontext von Transformation drehe ich die in der bildungsorientierten Biographieforschung gängige Perspektive gewissermaßen um und betrachte weniger die Habitustransformation selbst als vielmehr das, woran sie anknüpft. Denn dass die Bildungsprozesse immer auch an etwas Vorgängiges anschließen, werde ich hiernach anhand von empirischen Rekonstruktionen aufzeigen (3.2), bevor ich schließlich ein Fazit ziehen werde (Abschn. 4).

2 Dokumentarische Methode und Bildungsforschung

„Eine Bildungsforschung im Rahmen der Dokumentarischen Methode richtet ihren analytischen Fokus auf die Transformation eines handlungsleitenden, kollektiv strukturierten und oftmals impliziten Wissens der sich Bildenden“ (Thomsen und Amling 2019, S. 83). *Dass* der Blick einer dokumentarischen Perspektive auf Habitustransformation, welche ich hier, wie eingangs bereits dargelegt, als Bildung fassen möchte (vgl. Rosenberg 2011; Kramer et al. 2013; Nohl et al. 2015; Thomsen 2019 u.v.m.), auf das handlungsleitende, kollektive und oftmals implizite Wissen gerichtet ist, ist angesichts der grundlagentheoretischen und methodologischen Perspektive, die der Dokumentarischen Methode zugrunde liegt (vgl. etwa Bohnsack 2014a), nicht verwunderlich und scheint gewissermaßen gegeben. Jedoch ist die kollektive Strukturierung des handlungsleitenden Wissens im narrativen Interview – das als Mittel erster Wahl gelten kann, um personale, an Akteur*innen und ihre Biographie gebundene Bildungsprozesse zu erforschen – weniger unmittelbar erfassbar als dies z.B. anhand von Gruppendiskussionen der Fall ist. Während das Gruppendiskussionsverfahren auf Interaktion beruht und der sich hier entspinnende, selbstläufige Diskurs als „direkter und valider Zugang zu milieuspezifischen Bedeutungsmustern“ (Bohnsack 2014a, S. 115) gilt, verschiebt sich beim Erhebungsverfahren des narrativ-biographischen Interviews der Fokus stärker in

Richtung der einzelnen Akteur*innen und ihrer Biographie. „Bei der Analyse von narrativen Interviews“ müsse, so fasst es Arnd-Michael Nohl (2012, S. 165), „immer schon von der einzelnen Erhebung abstrahiert werden, um den kollektiven Hintergrund von Orientierungen in valider Weise zu identifizieren“. Der Zugang zur kollektiven Strukturierung erfolgt beim narrativen Interview also in gewisser Weise über einen Umweg. Dieser ‚Umweg‘ des Fallvergleichs sollte m. E. jedoch nicht (zuvorderst) als Manko dieses Erhebungsinstruments verstanden werden, sondern vor allem als anders gelagerter Forschungsfokus mit anders gelagerten Erkenntnismöglichkeiten.

Ein erziehungswissenschaftlich geprägter Forschungsfokus auf an Akteur*innen und ihre Biographie gebundene Prozesse, wie er aus dem Kontext der bildungsorientierten Biographieforschung resultiert, bringt, was die eingennommene Richtung der Generalisierungsabsicht angeht, auch einen speziellen Zuschnitt dokumentarischer Forschung mit sich: In den Vordergrund rückt hier statt einer Milieuanalyse die Prozesshaftigkeit biographischer Erfahrung und des in ihrem Kontext aufgebauten biographischen Wissens. Für diesen Forschungsfokus haben Nohl, von Rosenberg und Thomsen (2015) eine spezifische Konzeption des Habitus vorgelegt, die als Vorstellung eines an Akteur*innen gelagerten Habitus beschrieben werden kann; was jedoch – und das gilt es hier ausdrücklich zu betonen – keinesfalls bedeutet, dass dieser Habitus individuell gedacht wird. In den Forschungsfokus rückt vielmehr die Typisierung *fallübergreifender* Prozessverläufe, was „eo ipso [impliziert], diese nicht dem Individuum zuzuschreiben“ (Nohl 2019, S. 50).

Kollektivität spielt in dem skizzierten Forschungsfokus, auf dessen theoretische Grundannahmen ich im Folgenden noch ausführlicher eingehen werde, also durchaus eine Rolle, doch werden mit ihm nicht in erster Linie konjunktive Erfahrungsräume und die in ihrem Kontext vorfindlichen Orientierungsrahmen bzw. kollektiven Habitus typisiert. Der Fokus der Aufmerksamkeit rückt vielmehr auf das handlungsleitende Wissen, wie es sich aus der Überlagerung verschiedener konjunktiver Erfahrungsräume (und mit ihnen verbundener kollektiver Habitus) an und in einzelnen Akteur*innen sedimentiert. Innerhalb dieser eingenommenen Perspektive liegt der Fokus dann zudem auf der Prozesshaftigkeit der Transformation dieser biographisch aufgebauten Wissensstrukturen, die (zwar) in konjunktiven Erfahrungsräumen entstanden sind und zumeist in anderen konjunktiven Erfahrungsräumen verändert werden, deren spezifische Prozess Erfahrung selbst aber durchaus auch eine konjunktive Erfahrung darstellt.

3 Zum Verhältnis von Habitustransformation und biographischem Hintergrund

Zwar versucht die Perspektive auf Habitustransformationen – wie es z.B. Hans-Christoph Koller (2007, S. 62f.) fasst – hauptsächlich die Frage zu beantworten, „wie [...] neue Grundfiguren des Welt- und Selbstverhältnisses hervorgebracht werden, die nicht einfach aus den bisherigen Figuren ableitbar sind“, doch kann dies im Umkehrschluss keinesfalls bedeuten, dass das Neue dabei einfach, metaphorisch gesprochen, vom Himmel fällt. Eine mehrdimensionale Konzeption des an Akteur*innen sedimentierten Habitus – bzw. bei Nohl (2006, S. 11): der „Lebensorientierungen“ – bietet eine Form, Transformationsprozesse nicht losgelöst vom biographisch Vorgängigen zu denken. Dies möchte ich im Folgenden zunächst in theoretischer und methodologischer Hinsicht näher beleuchten (3.1), um es anschließend auch an einem empirischen Beispiel exemplarisch zu demonstrieren (3.2).

3.1 Mehrdimensionalität als Schlüssel zur Tradierung in der Transformation – Theoretische und methodologische Zugänge

Als Ausgangspunkt der dokumentarischen Erforschung von Bildungsprozessen kann Arnd-Michael Nohls (2006) Monographie „Bildung und Spontaneität“ gelten, in der er eine empirisch fundierte Theorie von Bildungsprozessen entwickelte, die ihren Ausgang in der Spontaneität des Handelns nehmen und die er in pragmatistischer und wissenssoziologischer Perspektive theoretisch reflektiert. In einer theoretisch und empirisch an diese sowie an eine Studie von Florian von Rosenberg (2011) anschließenden Untersuchung haben Nohl, von Rosenberg und Thomsen (2015) die von Nohl bemühten Theoriebezüge mit dem Konzept des Habitus, welches für die von Rosenberg (2011) entworfene Bildungstheorie zentral ist, miteinander in Bezug gesetzt und auf dieser Grundlage das Verhältnis von Lernen und Bildung in theoretischer wie empirischer Hinsicht näher bestimmt.

Auf den genannten drei Untersuchungen basieren die im vorliegenden Artikel präsentierten Überlegungen zur Tradierung in der Transformation und zur damit eng verbundenen Konzeption eines mehrdimensionalen, an Akteur*innen gelagerten Habitus.⁴ Im Folgenden möchte ich etwas ausführlicher auf einige

4 Meine Auseinandersetzungen müssten idealerweise durch zahlreiche weitere, bildungstheoretisch und dokumentarisch forschende Studien ergänzt werden, insbesondere auch durch solche, die mehrbenenanalytisch arbeiten (vgl. etwa Krüger et al. 2019) und auf diesem Wege den Fokus auf an Akteur*innen sedimentierten Habitus mit anderen Ag-

der Grundannahmen dieser Studien eingehen und auf diesem Wege sukzessive herausarbeiten, wie hier jeweils Transformation gedacht und theoretisch gefasst wird, welche Rolle dabei der vorgängigen biographischen Erfahrung zukommt und wie der für die Dokumentarische Methode stets zentrale Aspekt der Mehrdimensionalität in diesem Zusammenhang konzipiert wurde.⁵

Das bildungstheoretische Ziel der Untersuchung von Nohl (2006) ist die Rekonstruktion der „Transformation von Lebensorientierungen“ (ebd., S. 11), welche er pragmatistischer und wissenssoziologischer Reflexionen unterzieht und unter dem Wechselverhältnis von ‚reflexiven‘ und ‚vorreflexiven‘ Anteilen des Handelns beleuchtet (vgl. ebd., S. 15ff.). Seine empirischen Ausarbeitungen führen auf dem Wege einer komparativen Analyse der Bildungsprozesse von Befragten in drei Lebensaltern und drei verschiedenen Themenbereichen zu einer mehrdimensionalen Typenbildung der Phasen spontaner Bildungsprozesse. Nohl gibt mit dem Begriff der ‚Lebensorientierungen‘ einem aus der Tradition der Dokumentarischen Methode stammenden Grundbegriff eine zentrale Stellung, den Nohl, von Rosenberg und Thomsen (2015) später weitestgehend mit dem Habitus, wie er an einzelnen Akteur*innen sedimentiert ist, gleichsetzt; ähnlich wie in der Dokumentarischen Methode insgesamt über lange Zeit hinweg die Begriffe des Orientierungsrahmens und des Habitus „weitgehend synonym verwendet“ (Bohnsack 2006, S. 132) wurden.⁶

Zur Transformation von Lebensorientierungen kommt es bei Nohl im Kontext einer z. B. durch die Auflösung tradierter Milieus verursachten Krise, in deren Rahmen alte Handlungsvollzüge gestoppt werden. So entstehe ein „Freiraum, in dem sich das spontane Handeln voll entfalten“ (Nohl 2006, S. 267)

gierungsebenen des Sozialen in Verbindung setzen. Im vorliegenden Artikel beschränke ich mich jedoch auf diejenigen Studien, in deren Nachgang und Kontext meine eigenen bildungstheoretischen Auseinandersetzungen und empirischen Analysen (Thomsen 2019) entstanden sind.

- 5 Zu den verschiedenen Verständnissen von Mehrdimensionalität und den damit verbundenen grundlagentheoretischen Unterschieden siehe auch Stützel (i.d.B.).
- 6 In späteren Arbeiten differenziert Bohnsack (2012, 2014b) beide Konzepte und spricht nun auch von einem „Orientierungsrahmen (im weiteren Sinne) [...] als übergeordneter Begriff zu demjenigen der Orientierungsschemata“ (Bohnsack 2014b, S. 35). Diesen versteht er als Erweiterung des ‚Orientierungsrahmens im engeren Sinne‘ (welchen er nun mit Bourdieus Habitusbegriff gleichsetzt), da ersterer neben den konjunktiven auch die kommunikativen Anteile des Wissens umfasse. Bei den Lebensorientierungen, wie sie Nohl konzipiert und rekonstruiert, stehen zwar die konjunktiven, vorreflexiven Anteile des Wissens im Vordergrund, Nohl denkt diese aber per se im Austausch mit reflexiven Anteilen. Die Lebensorientierungen bei Nohl resp. der Habitus in den im vorliegenden Artikel aufgeführten, an Nohl (2006) anschließenden Arbeiten lassen sich folglich nicht auf den ‚Orientierungsrahmen im engeren Sinne‘ reduzieren.

könne. Dem spontanen Handeln kommt in Nohls pragmatistischer Bildungstheorie nun die Rolle zu, den ins Leere laufenden Handlungsroutinen durch spontane Handlungsimpulse neue Handlungsalternativen hinzuzufügen, die – wenn sie sich als tragfähig erweisen – zu neuen Habits werden. Habits sind dabei mit John Dewey als Prozessstrukturen zu verstehen, „die den Zugang zur Welt auf einer situativen Ebene, d. h. in der jeweiligen Begegnung von Mensch und Welt, regulieren“ (Nohl et al. 2015, S. 217).

Doch braucht es für Bildung, die sich auf die Transformation des umfassenderen Selbst- und Weltverhältnisses bezieht, mehr als die Entstehung eines neuen Habits. Nohl (2006, S. 112) konzipiert das Selbst dabei – in etwa äquivalent zum Habitus – als „die Durchdringung aller unterschiedlichen, durchaus auch divergenten Habits“. Wenn das Selbst und die Welt nicht nur in einzelnen Situationen, d. h. in Bezug auf einzelne Habits, sondern in größerem Umfang die Passung verlieren, so können die im Selbst sonst „tendenziell auseinander strebenden experiences“ (ebd., S. 110) (auch ein Begriff von Dewey) und die vielfaltigen „Bedingungen, mit denen das empirische Selbst verknüpft ist“ (ebd.) – die Welt also –, in der spontanen Handlung imaginativ in Einklang gebracht werden; so arbeitet Nohl es mit Bezug auf Deweys Arbeiten zur Religions- und Kunsttheorie aus. Eine solche ‚Imagination‘ bringe eine „mögliche Sinnhaftigkeit vorgängiger, präreflexiver experiences, die das ‚qualitative Ganze‘ ausmachen, zur Entfaltung“ (ebd., S. 105), und das Selbst würde in diesem Zuge intuitiv als ganzheitlich erfahren.

Was Nohl hier theoretisch ausarbeitet, kann also als eine Antwort auf die Frage, wie das ‚Neue‘ – die Transformation – und das ‚Alte‘ – die Tradierung – im Bildungsprozess zusammengedacht werden können, verstanden werden. Die Entstehung eines neuen Selbst- und Weltverhältnisses schließt ihm zufolge an bisher ungenutzte Anteile des biographischen Erfahrungshintergrunds, „das Potential der vorbewussten Lebenserfahrung“ (ebd., S. 276), an, wodurch es gelinge, neuen biographischen Sinn entstehen zu lassen und Selbst und Welt wieder in Passung zu bringen. Hatte Nohl seine Studie dahingehend als mehrdimensional bezeichnet, dass in ihrem Rahmen die Verläufe der empirischen Bildungsprozesse nach Kategorien sozialer Lagerung – z. B. der Dimension des Lebensalters und in Ansätzen auch jener des Schulabschlusses – differenziert werden, so kann auch seine Konzeption des Selbst, in Bezug auf dessen Zusammensetzung aus den verschiedenen Prozessstrukturen von Habits, als mehrdimensional verstanden werden, formiert sich das Selbst doch aus unterschiedlichen, auch gegenläufigen Habits.

Ähnliches ist auch in der habitustheoretisch fundierten Untersuchung von biographischen Bildungsprozessen, wie sie von Rosenberg (2011) vorgelegt hat, zu finden. Die Rede von Mehrdimensionalität bezieht sich in seiner Studie (auf die ich hier aus Platzgründen vorwiegend in Bezug auf diesen spezifischen

Aspekt eingehe) auf die Anlage des Habitus, der als durch „unterschiedliche Logiken der Praxis“ (ebd., S. 78) konstituiert verstanden wird. Für von Rosenbergs praxeologische Reformulierung des (an Akteur*innen sedimentierten) Habitus ist dessen Mehrdimensionalität zentral, konstituiert der Habitus sich ihm zufolge doch aus der Relationierung der verschiedenen ‚Logiken der Praxis‘ an einzelnen Akteur*innen. Mit diesem mehrdimensionalen Verständnis des Habitus schließt von Rosenberg weniger an Bourdieu selbst an – der meist einzelne habituelle Dispositionen beschreibt –, als vielmehr an die Methodologie und Studien aus dem Kontext der Dokumentarischen Methode, in denen von der Überlagerung unterschiedlicher konjunktiver Erfahrungsräume ausgegangen wird. In der Mehrdimensionalität des Habitus sieht von Rosenberg (vgl. 2011, S. 76ff.) eine von mehreren Einsatzstellen für Bildungsprozesse: Durch die Habitualisierung und Inkorporierung unterschiedlicher, durchaus widerstreitender ‚Logiken der Praxis‘ könne ein agonaler, in sich konfliktreicher Habitus entstehen. Innerhalb eines solchen (an Akteur*innen sedimentierten) mehrdimensionalen Habitus seien dementsprechend sogenannte „Differenzpotentiale“ (ebd., S. 79) angelegt, welche von Rosenberg für einen entscheidenden potenziellen Ausgangspunkt von Bildungsprozessen hält.⁷

Man kann nun durchaus kritisch anmerken, dass bei von Rosenberg aus der für die Dokumentarische Methode üblichen Gleichsetzung von ‚Dimensionen‘ mit sozial gelagerten konjunktiven Erfahrungsräumen verschiedene ‚Logiken der Praxis‘ werden, ohne dass dabei genau geklärt ist, ob diese auf derselben Ebene angesiedelt sind. Eine ‚Logik der Praxis‘ kann ihre spezifische Strukturierung, so wie ich es aus der Anlage von von Rosenbergs Studie verstehe, sowohl durch an soziale Lagerung gebundene Erfahrungen erhalten, als auch sich durch die Logiken verschiedener themen- bzw. problembezogener Prozessstrukturen konstituieren; wie sich dies bei Nohls Verständnis des Selbst als aus divergenten Habitusstrukturen zusammengesetzt bereits andeutete, ohne dass dies von Nohl (2006) selbst als Kern dessen, was die Mehrdimensionalität seiner Typenbildung ausmacht, gefasst wurde.

In einem jüngeren Aufsatz zur relationalen Typenbildung benennt Nohl (2019) die Differenz dessen, was mit der Rede von ‚Dimension‘ gemeint ist bzw. sein kann, als Differenz zwischen den „Erfahrungsdimensionen“ (ebd., S. 60) auf der einen Seite, die im dokumentarischen Kontext „stets auf konjunktive Erfahrungsräume“ (ebd.) bezogen verstanden werden, und andererseits der „Problemdimensionen“ (ebd.), die „durch das ihnen zugrundeliegende

7 Als zwei weitere Einsatzstellen von Habitustransformationen kennzeichnet von Rosenberg (2011, S. 83) einerseits die Störanfälligkeit des Habitus bei seiner steten Wiederaufführung in der Praxis – „Iterabilität“ – sowie die „Inkongruenz“ zwischen Habitus und Feld.

Bezugsproblem definiert [sind], das von den Akteuren [...] bearbeitet wird“ (ebd., S. 61). Nohl weist zugleich darauf hin, dass eine genauere Ausarbeitung des Zusammenhangs von Problem- und Erfahrungsdimensionen noch ausstehe (vgl. ebd.).

Auch in der gemeinsamen Studie „Bildung und Lernen im biographischen Kontext“, mit der *Nohl, von Rosenberg und Thomsen (2015)* an die beiden zuvor dargestellten Monographien anschließen, sich hierbei aber auf eine weitaus größere Anzahl von Fällen aus unterschiedlichen Lebensaltern und thematischen Bereichen stützen, wurde keine derartige Relationierung zwischen Erfahrungsdimensionen und Problemdimensionen vorgenommen. Jedoch haben die Autor*innen die daraus resultierende relative Unschärfe dessen, was genau die Mehrdimensionalität des Habitus am Akteur/an der Akteur*in ausmacht, konstruktiv aufgegriffen. Während in dieser gegenstands-, lebensalter- und milieübergreifenden Erforschung von Bildungsprozessen in der Samplingstrategie durchaus sozialstrukturelle – z.B. bildungsabschlussbezogene – Unterschiede angedacht waren, ließen sich anhand der empirischen Auswertung jedoch keine den phasenhaften Verlauf der Habitustransformationsprozesse (grundlegend) beeinflussenden Unterschiede feststellen, die in sozialen Lagerungen begründet gewesen wären. Die spezifische Erfahrung des Durchlaufens eines Bildungsprozesses mit einer spezifischen fall- und gegenstandsübergreifenden Phasenhaftigkeit (vgl. Nohl et al. 2015, S. 30ff.) kann hingegen durchaus selbst als konjunktiver Erfahrungsraum im Sinne einer (strukturidentischen) konjunktiven und zugleich gegenstandsübergreifend vorfindlichen Prozessstruktur gelten.

Was von Rosenberg als ‚Logiken der Praxis‘ bezeichnet hatte, haben Nohl, Rosenberg und Thomsen (2015) als Strukturen von „Habits und Handlungsorientierungen“ (etwa ebd., S. 219) ausbuchstabiert und somit Prozessstrukturen, die – bildlich gesprochen – „unterhalb“ (ebd.) des Habitus rangieren und diesen konstituieren, in den Blick genommen. Während Habits, wie bereits erläutert, den „Zugang zur Welt auf einer situativen Ebene [...] regulieren“ (ebd., S. 217), verstehen sie „Handlungsorientierungen“ (ebd.)⁸ als Prozessstrukturen, die sich „auf ein eher situationsunabhängiges habituelles Gefüge bei den Akteuren“ (ebd., S. 217) beziehen. Auch mit einer solchen pragmatistisch inspirierten Theoriekonstruktion tritt am Habitus nicht zuletzt auch das ‚Gegläufige‘ in den Vordergrund. Der „Umschlagpunkt“ (ebd., S. 264) zwischen kleinteiligerem Lernen (auf der Ebene einzelner Habits und Handlungsorientierungen) und Bildung, die den Habitus transformiert, besteht in dieser Bildungskonzeption (ganz ähnlich wie bei Nohl 2006) darin, dass alte Habits und Handlungsorientierungen aufgrund einer Krise ‚ins Leere laufen‘ und so „den

8 Den Begriff führte Barbara Asbrand (2008) ein.

Weg frei [machen] für die Entfaltung der neuen Handlungspraktiken, die nunmehr zu zentralen Habits und Handlungsorientierungen werden können“ (Nohl et al. 2015, S. 263).

Doch auch diese neuen Handlungspraktiken setzen trotz ihrer Novität an vorgängigen Erfahrungskomplexen an. Eine Art das, woran die Habitustransformation anschließt, zu denken und empirisch einzufangen, liefert der Blick auf die biographischen Erfahrungshintergründe von Bildung. Erstmals hat Nohl (2011) ein Verständnis der relevanten Erfahrungshintergründe als „Ressourcen“ von Bildung vorgelegt, welche er als „divergente Erfahrungskomplexe“ (ebd., S. 911) versteht, die zunächst einmal schlicht biographisch vorhanden sind und erst dann zur Ressource eines Bildungsprozesses werden, wenn sie sich anlässlich einer inspirierenden Situation miteinander (in neuer Form) verbinden. Bei diesen, auch in Nohl, von Rosenberg und Thomsen (2015) fallübergreifend und im Wechsel von Theorie und Empirie herausgearbeiteten Erfahrungskomplexen (vgl. ebd., S. 74ff.) handelt es sich einerseits um als „Gegenmatrix“ (ebd., S. 23) bezeichnete Auflösungs- und Desintegrationserfahrungen, die wiederum andererseits fallübergreifend mit einer biographisch erworbenen „Feinfühligkeit“ (ebd.) für einen bestimmten Themenbereich – einer als „Positiv“ (ebd.) gekennzeichneten biographischen Sensibilität – zu einer Ressource für den Bildungsprozess zusammenfinden.⁹

Im Folgenden möchte ich anhand eines empirischen Beispiels skizzieren, wie die neuen Handlungspraktiken an vorgängigen Erfahrungskomplexen ansetzen, was (in Bezug auf den qualitativen Gehalt der biographischen Erfahrung) nicht unbedingt in affirmativer Weise geschehen muss.

3.2. *„Inversive Tradierung“ biographischer Erfahrungshintergründe – ein empirisches Beispiel*

An dem empirischen Beispiel von Frau Bach¹⁰ aus dem Sample meiner Studie zu biographischen Bildungsprozessen im Kontext von Protestbewegungen (Thomsen 2019) möchte ich im Folgenden exemplarisch skizzieren, wie in denselben Lebensgeschichten zu verschiedenen Zeitpunkten biographische Erfahrungshintergründe aus unterschiedlichen Elementen der Lebensgeschichte bildungswirksam werden können.

Bei Frau Bach ließen sich zwei Bildungsprozesse im Kontext Sozialer Bewegungen rekonstruieren – einer im Zuge einer jugendlichen Einfindung in die

9 Diese Überlegungen knüpfen an Nohls (2006) Ausführungen zur Entfaltung des in der Vergangenheit angelegten biographischen Hintergrunds an, konkretisieren diese jedoch deutlich.

10 Der Name sowie andere personenbezogene Daten wurden anonymisiert.

Bewegung der „Antifa“¹¹ und ein Bildungsprozess zu einem späteren biographischen Zeitpunkt, der mit der politisierten Positivsetzung einer zuvor ausgegrenzten Dimension ihres Lebens zusammenhängt. Als ein Erfahrungskomplex, der quasi hinter Frau Bachs jugendlichem Bildungsprozess liegt, kann der Erziehungsstil ihrer Eltern gelten, bei dem – wie Frau Bach es formuliert – „auf Kinderbedürfnisse keine Rücksicht genommen wurde“.

Anhand des Interviews mit Frau Bach habe ich rekonstruiert, wie sie an die von ihr rückblickend negativ konnotierten Erfahrungen von als einseitig machtvoll und wenig fürsorglich wahrgenommener Autorität im Jugendalter in zweierlei Hinsicht anschließt und diese dabei in ihr (qualitatives) Gegenteil wandelt. Zum einen, wenn sie sich im sehr jungen Jugendalter für die SPD begeistern lässt und, als dies nicht mehr genügt, um den als „wahnsinnig konservativ“ gekennzeichneten Vater zu erzürnen, zur Jugendorganisation der DKP und später zur ‚Antifa‘ wechselt. Zum anderen, wenn sie ihre Wahrnehmung aus der Kindheit, keine Stimme gehabt zu haben, in den basisdemokratischen Entscheidungsstrukturen, auf die sie im Milieu der ‚Antifa‘ trifft, schließlich in die Wahrnehmung (im doppelten Sinne des Wortes) von Mitbestimmung umwandelt. Frau Bach kann so einen biographischen Erfahrungskomplex tradieren, jedoch tut sie dies in *inversiver*, d. h. ihn in sein Gegenteil verkehrender Form – wie dies übrigens bei allen meinen Interviewten im Kontext von Protestbewegungen zu finden ist.¹² In diesem Sinne ist dieser Erfahrungskomplex aus dem biographischen Hintergrund als biographische Sensibilität für einen spezifischen Themenbereich – als „Positiv“ (Nohl et al. 2015, S. 23) also – zu verstehen. Im Anschluss an die ‚Antifa‘ findet Sandra Bach zudem die soziale Zugehörigkeit, nach der sie seit ihrer frühen Jugend suchte, womit ein weiterer biographischer Erfahrungshintergrund – die „Gegenmatrix“ (ebd.) –, den ich hier in aller Kürze als soziale Desintegration kennzeichnen möchte und der sich ebenfalls bei allen von mir untersuchten Bildungsfällen im Kontext Sozialer Protestbewegungen rekonstruieren ließ, in *inversiver* Art und Weise aktualisiert werden kann.

Als Erwachsene zieht Frau Bach sich jedoch von ihrer Einbindung in den Kontext der ‚Antifa‘ wieder zurück, weil sie mit ihrem feministischen Interesse hier immer wieder auf taube Ohren stieß. In die mehrjährige Pause vom politischen Engagement fällt auch ihr lesbisches „Coming-out“, in dessen Folge

11 Dieses und alle weiteren Zitate ohne Quellenangabe stammen aus dem Interview mit Frau Bach.

12 Zahlreiche Fälle nicht-inversiver Tradierung finden sich im weiteren Sample der gegenstandsübergreifenden Studie von Nohl et al. (2015). Siehe hieraus auch Beispiele in Nohl (2011).

sie schließlich zum „Lesbische[n] Netzwerk“ kommt, wo sie das Thema weiblicher Homosexualität kollektivieren und politisieren kann und neue biographische Bedeutsamkeiten entwickelt.

Noch viel stärker als in der ‚Antifa‘ kann Frau Bach in diesem neuen, politisierten sozialen Kontext in sozial bestätigter Art und Weise an ihre Erfahrungen aus der Kindheit und Jugend anschließen, die dadurch geprägt waren, dass sie eben nicht als ganze Person – und schon gar nicht in Bezug auf ihre Liebe zu einem anderen Mädchen – akzeptiert wurde. Die biographische Bedeutung dieser neuen Erfahrung, die Frau Bach selbst als „Heilungsprozess“ bezeichnet, wird erst dann in vollem Umfang begreiflich, wenn man betrachtet, an welche Erfahrungshintergründe dieser Bildungsprozess konkret anschließt: Es geht hier um eine prägende Jugenderfahrung, die bis zum Beginn ihres zweiten Bildungsprozesses als weitgehend unbearbeitet gelten kann (Interview mit Frau Bach, Z. 405ff.):

„ich (.) hab mich mit 15 in meine beste Freundin verliebt. (1) und ähm (3) hatte überhaupt keine (1) Bilder, Begriffe, sonst irgendwas, (.) für das was da passiert is. weil (2) Lesben oder sowas kam nich vor. (.) also weder (.) in meiner Erziehung, noch sonst (.) in irgendwelchen Medien [...]; nichts. [...] es war nur das Gefühl, (.) dass das vermutlich nich in Ordnung is. (.) und das war (.) bei ihr auch so. (.) und leider so, (1) dass sie damit nich fertig wurde. (.) und sich erhängt hat. (2) an unserer Lieblingsschaukel aufm Spielplatz. und hat n Brief hinterlassen in dem sie das erklärt hat, dass das auch mit mir zu tun hat, (.) ahm was mich erst mal sehr sehr hetero hat werden lassen. [...] also ich hatte (.) tierisch Angst. dies alles war wahnsinnig gefährlich. (.) kostet Menschen das Leben, (.) darf nich sein. hab mit 19 geheiratet, (.) mit 22 [...] n Kind gekriegt, (.) also ich war so (.) hetero wirklich wie @nur irgendwas@.“

Der jugendlichen Sandra Bach bieten sich angesichts des Suizids ihrer „besten Freundin“ und der Nichtexistenz von Homosexualität in ihrem direkten Umfeld wie auch in der (medial vermittelten) Gesellschaft keine anderen Möglichkeiten, als den betreffenden Teil ihrer selbst zu negieren und „sehr sehr hetero“ zu werden. In der Formulierung des ‚Geworden-Seins‘ dokumentiert sich die Tragweite des Erfahrenen: Den homosexuellen Empfindungen kehrt sie nicht nur rational den Rücken, ihr Selbst- und Weltverhältnis *ist* in den nächsten 15 Jahren dasjenige einer heterosexuellen Frau. Diese umfassende Abkapselung und Negierung ihrer Homosexualität – nicht nur aus ihrer zwar auf den Habitus bezogenen, ihn aber reflektierenden und explizierenden persönlichen Identität,

sondern in gewisser Weise auch aus ihrem gesamten (vorreflexiven) Sein – erklärt nebenbei bemerkt auch, warum diese Dimension für ihren adoleszenten Bildungsprozess offenbar keine Rolle gespielt hatte.

Interessant ist nun die Frage danach, um welche Art von Dimension es sich hier eigentlich handelt (vgl. 3.1). Sandra Bachs homosexualitätsbezogene Erfahrungen in der Jugend stellen zwar – im Sinne eines strukturidentischen Erlebens – sicherlich durchaus einen konjunktiven Erfahrungsraum mit anderen Jugendlichen dar, doch kann sie selbst dies nicht als konjunktiven Erfahrungsraum erleben, da sie ihre Erfahrungen in der Jugend nicht mit anderen kollektivieren kann und somit die (prinzipiell vorhandene) Konjunktivität dieser Problemerkfahrung für sie keine Bedeutung entfaltet. Dieser Erfahrungskomplex kann also auch (und aus der Perspektive von Sandra Bachs Erleben gesprochen sogar *vielmehr*) im Sinne einer ‚Problemdimension‘ (vgl. Nohl 2019, S. 60) als ein zugrundeliegendes Bezugsproblem definiert werden, das von Sandra Bach individuell erfahren und bearbeitet wurde (bzw. über einen längeren Zeitraum hinweg eben *nicht* bearbeitet werden konnte). Während das Thema Homosexualität in Frau Bachs Jugend also (eher) als ‚Problemdimension‘ gelten kann, wandelt sich diese Dimension ihres Lebens im Erwachsenenalter in einen interaktionsbasierten konjunktiven Erfahrungsraum um, in dessen Kontext das Frau- und Lesbisch-Sein für Frau Bach nun nicht mehr einer einzelnen Problemdimension entspricht, sondern ihre gesamte Lebensweise betrifft. Im „Lesbischen Netzwerk“ kollektiviert und politisiert sie das Lesbisch-Sein, dieses wird nun sogar zur zentralen Erfahrungsdimension für den adulten Bildungsprozess, während es im adoleszenten Bildungsprozess keinerlei Rolle gespielt hatte; was sowohl darauf verweist, dass die Trennungslinien zwischen Problem- und Erfahrungsdimension so klar eben nicht sind, als auch in genereller Hinsicht auf die Mehrdimensionalität des Habitus und deren Bedeutung für Bildungsprozesse. In einer anderen Dimension des Habitus kann sich stets das Differenz- oder Negationspotential für weitere Bildungsprozesse verbergen.

Man kann dies auch wie Uwe Hericks (2006, S. 420) als einen Habitus fassen, der „den Keim seiner eigenen Transformation in sich trägt“ – wobei es dazu selbstverständlich immer sozialer Interaktion und Kontexte bedarf.

4 Fazit

Die Transformation des Habitus stellt, so habe ich dargelegt, keinesfalls eine gänzliche Negation der Gesamtheit des biographischen Erfahrungswissens dar. Die Art und Weise, wie Teile der vorgängigen Biographie die Transformation des Habitus mitstrukturieren, lässt sich dabei als nicht linear und nicht vorhersehbar beschreiben, wie Nohl, von Rosenberg und Thomsen (2015) anhand der

Herausarbeitung der Ressourcen von Bildung aufgezeigt haben.

Insbesondere bei den Bildungsfällen aus dem Sample meiner Studie zu biographischen Bildungsprozessen im Kontext von Protestbewegungen lässt sich oftmals eine Form des Anknüpfens an die biographischen Vorerfahrungen rekonstruieren, die ich als *inversiv* bezeichnet habe, was bedeutet, dass eine biographische Sensibilität für einen Themen- bzw. Erfahrungskomplex vorliegt und dieser im Zuge des Bildungsprozesses bearbeitet, dabei jedoch qualitativ in sein Gegenteil verkehrt wird. Streng genommen wird hier im engeren Sinne also nicht etwa ein spezieller Orientierungsgehalt (in seiner ursprünglichen Form) *tradiert*, sondern oftmals *eine neue Sinnhaftigkeit aus einem vorgängigen Erfahrungskomplex generiert*, dieser wird also, so könnte man es fassen, ‚invertierend tradiert‘ – teils dann eben mit ganz anderen (orientierungsbezogenen) Ergebnissen.

Literatur

- Asbrand, B. (2008). Globales Lernen aus der Perspektive qualitativ-rekonstruktiver Forschung: Wie erwerben Jugendliche Wissen und Handlungsorientierung in der Weltgesellschaft? *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 31 (1), 4–8.
- Bohnsack, R. (2006). Orientierungsmuster. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 132–133). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung* (S. 119–154). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175–200). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2014a). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. Auflage). Opladen: UTB/Budrich.
- Bohnsack, R. (2014b). Habitus, Norm und Identität. In W. Helsper, R-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33–55). Wiesbaden: Springer VS.
- El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation bei Einheimischen und Türkischstämmigen*. Wiesbaden: Springer.
- Geimer, A. (2010). *Praktiken der produktiven Aneignung von Medien als Ressource spontaner Bildung. Eine qualitativ-rekonstruktive Analyse im Kontext von Habitus-*

- theorie und praxeologischer Wissenssoziologie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (1), 149–166.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K., & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, U. (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS.
- Koller, H.-C. (2002). Bildung und Migration. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Bourdieu und die Cultural Studies. In W. Friedrichs & O. Sanders (Hrsg.), *Bildung/Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive* (S. 181–200). Bielefeld: transcript.
- Koller, H.-C. (2007). Veränderungen von Leuten, die etwas verändern wollen. Über symbolische Gewalt und Bildungsprozesse in Emine Sevgi Özdamars Roman „Die Brücke vom Goldenen Horn“. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 8 (1), 61–73.
- Koller, H.-C. (2009). Bildung als Habituswandel? Zur Bedeutung der Sozialisations- theorie Bourdieus für ein Konzept transformatorischer Bildungsprozesse. In J. Budde & K. Willems (Hrsg.), *Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten* (S. 19–34). Weinheim: Beltz.
- Kramer, R.-T. (2013). „Habitus(-wandel)“ im Spiegel von „Krise“ und „Bewahrung“. Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnitt- forschung, *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14 (1), 13–32.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schul- karriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2013). *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger H.-H., Hüfner, K., Keffler, C., Kreuz, S., Leinhos, P., & Winter D. (Hrsg.) (2019). *Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers am Übergang in Hochschule und Beruf. Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Maschke, S. (2013). *Habitus unter Spannung – Bildungsmomente im Übergang. Eine Interview- und Fotoanalyse bei Lehramtsstudierenden*. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Nohl, A.-M. (2006). *Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungs- prozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Nohl, A.-M. (2011). Ressourcen von Bildung. Empirische Rekonstruktionen zum biographisch situierten Hintergrund transformativer Lernprozesse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (6), 911–927.
- Nohl, A.-M. (2012). Dokumentarische Methode in der qualitativen Bildungs- und Arbeitsforschung. Von der sozio- zur relationsgenetischen Typenbildung. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden* (S. 155–182). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2019). Zur Bedeutung der relationalen Typenbildung für die Doku- mentarische Methode. In S. Amling, A. Geimer, A. Schondelmayer, K. Stützel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, 2019 (1) (S. 51–64). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung.
- Nohl, A.-M., Schäffer, B., Loos, P., & Przyborski, A. (2013). *Einleitung: Zur Entwick-*

- lung der dokumentarischen Methode durch Ralf Bohnsack. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode* (S. 9–40). Opladen: Budrich.
- Nohl, A.-M., Rosenberg, F. v., & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und pragmatistisch-praxistheoretische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rieger-Ladich, M. (2005). Weder Determinismus, noch Fatalismus: Pierre Bourdieus Habitustheorie im Licht neuerer Arbeiten. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25 (3), 281–296.
- Rosenberg, F. v. (2011). *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: transcript.
- Rosenberg, F. v. (2016). *Lernen, Bildung und kulturelle Pluralität: Auf dem Weg zu einer empirisch fundierten Theorie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Thomsen, S. (2019). *Bildung in Protestbewegungen – Empirische Phasentypiken und normativitäts- und bildungstheoretische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Thomsen, S., & Amling, S (2019). Empirische Beispiele der Bildungsforschung mit der Dokumentarischen Methode. In D. Zifonun, L.-M. Schmidt & J.-M. Lorenzen (Hrsg.). *Methodologien und Methoden der Bildungsforschung. Quantitative und qualitative Verfahren und ihre Verbindungen* (S. 83-96). Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.
- Wigger, L. (2006). Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitusformationen und Bildungsprozessen. In B. Friebertshauser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 101–118). Wiesbaden: VS.

